
LE RELATIVISME REVISITE... POUR UNE EDUCATION INTERCULTURELLE

Marguerite Lavallée

*Université Laval
Cité universitaire
G1K7P4
Québec
marge@psy.ulaval.ca*

RÉSUMÉ. *Le terme "relativisme" est un concept fondamental dans tout programme d'éducation interculturelle. Prenant appui sur une théorie du développement adulte (Perry, 1970) qui montre les étapes de progression de jeunes adultes vers une vision relativiste de la connaissance, une analyse du fondement d'une telle vision est faite à partir de données récoltées auprès d'étudiants universitaires et d'adultes, interrogés sur divers aspects de leur vie. Devant le constat d'un taux systématiquement faible d'adultes qui atteignent la pensée relativiste (autour de 25%), peu importe leur niveau d'éducation, un examen de la nature des obstacles susceptibles de freiner un tel développement est tenté pour être ensuite mis en relation avec certains principes prônés pour une éducation interculturelle efficace.*

MOTS-CLÉS : *relativisme, éducation interculturelle, développement adulte, Perry.*

Introduction

Personne n'ignore que les univers pluriethniques, qui sont de plus en plus les nôtres, confrontent quotidiennement les individus à la diversité culturelle et posent le problème des rapports des uns avec les autres. La gestion de cette diversité demeure cependant problématique. Certains pensent que la meilleure façon de procéder est de discuter directement des différences entre les cultures pour mieux les comprendre et en évaluer l'étendue; d'autres croient plutôt qu'au-delà des différences, c'est en cherchant les ressemblances, ce qui unit les gens entre eux, qu'on assure une meilleure acceptation des uns et des autres; d'autres enfin pensent que plus que les différences en soi, c'est le rapport qu'on entretient avec ces différences qui doit être envisagé. Par exemple, dans une société démocratique où prévaut le droit à l'égalité, une demande d'emploi de la part d'un immigré dans une période où le taux de chômage est très élevé, risque fort d'être envisagée dans un rapport inégalitaire: ce chômeur sera vu comme un "voleur de job".

Il existe diverses formes de rapport à la différence, variant selon les situations et les contextes. En situation interculturelle, ces formes se manifestent le plus souvent à travers des mécanismes d'exclusion qui visent soit à neutraliser la différence (e.g. le stéréotype) ou à l'ignorer (e.g. l'ethnocentrisme), soit à dévaloriser la différence (e.g. le préjugé, le harcèlement, la xénophobie) ou encore à la manipuler dans un but explicite de domination et d'exploitation (e.g. le racisme, la discrimination) (Legault & Bourque, 1999).

Plusieurs types de programmes et d'intervention ont été élaborés pour tenter d'éliminer, sinon de réduire l'action de ces mécanismes, tant chez les jeunes enfants vivant en milieu pluriethnique que chez les intervenants œuvrant auprès de populations d'immigrés. Plusieurs de ces programmes ont montré que la capacité de comprendre la culture de l'autre doit nécessairement passer par une connaissance de sa propre culture et des modes selon lesquels elle a été intériorisée. J'ajouterai que pour bien connaître l'autre, soit-il un collègue ou un étranger, la célèbre phrase de Socrate: « Connais-toi toi-même » prend toute son importance; la connaissance de l'autre est conditionnelle à la connaissance de soi et aux étapes à franchir pour devenir un adulte respectueux et respectable.

Le but de ma présentation aujourd'hui est justement de me placer du point de vue de l'individu membre d'une société pluriethnique pour examiner un de ces mécanismes d'exclusion, celui de l'ethnocentrisme, afin de l'envisager dans une perspective développementale, plus spécifiquement à travers le modèle proposé par William Perry. Ce modèle renseigne sur les diverses étapes que traverse l'individu adulte dans sa recherche de compréhension du monde, de la connaissance, de l'éducation, des valeurs et de lui-même (Perry, 1970; 1981). Sa pertinence n'a cependant de sens, aux dires de l'auteur, que dans les sociétés pluralistes, c'est-à-dire les sociétés démocratiques qui laissent les individus exprimer librement leurs opinions et leur pensée. Ce modèle offre non seulement une explication développementale à l'ethnocentrisme chez l'adulte, mais il permet aussi de voir par quelle voie il peut s'en distancier pour s'orienter progressivement vers une ouverture aux autres jusqu'à devenir lui-même un agent de changement parmi les autres.

1. L'ethnocentrisme

Mais d'abord, un bref retour sur la notion d'ethnocentrisme est utile. Déjà en 1906, Sumner la définissait en ces termes: « *point de vue selon lequel le groupe auquel on appartient est le centre du monde et l'étalon auquel on se réfère pour juger tous les autres* » (p. 15). Plus poétiquement, André Maurois la décrivait sous forme de métaphore « *Un peuple est un miroir dans lequel chaque voyageur contemple sa propre image* ».

1.1. L'ethnocentrisme: produit de la socialisation

Phénomène à la fois cognitif, affectif, évaluatif et normatif, imprégné des pratiques de socialisation du groupe d'appartenance, l'ethnocentrisme conduit l'individu à vouer sa fidélité à son groupe sans égard pour les autres groupes. Cette fidélisation, positive pour le groupe, en ce qu'elle en assure la cohésion et le maintien, peut cependant devenir problématique en situation interculturelle quand deux ethnocentrismes se rencontrent. Un des problèmes qui peut alors se manifester est celui de voir les membres du groupe majoritaire ériger, plus ou moins consciemment, leur culture en modèle à suivre, sans considération pour celles des groupes minoritaires. De leur côté, les membres de groupes minoritaires, surtout ceux qui proviennent de sociétés plus traditionnelles, plus uniformisantes, peuvent se montrer réticents à adopter des valeurs et des gestes qui, à leurs yeux, sont en opposition avec les leurs. Ces chocs de valeurs et de pratiques ne sont pas sans provoquer de nombreux conflits et créer un véritable obstacle à la communication.

Lors d'une semaine de travail organisée par l'Institut d'Études du Développement de Genève, en 1975, Roy Preiswerk précisait cette même idée en parlant d'un ethnocentrisme cognitif qui, disait-il « attribue à la culture de son groupe une place privilégiée dans une hiérarchie et méprise d'autres cultures à travers son propre cadre de référence » (p. 31). Selon lui, ce sont les images mentales, les représentations apprises dans son groupe de référence qui sont à l'origine de cette fermeture à la compréhension de la culture de l'autre.

Dans son livre intitulé, *Au-delà de la culture*, Hall (1979) pousse plus loin l'analyse en révélant le côté souvent inconscient de l'ethnocentrisme: « *nos savants ne nous ont pas livré autant de données utilisables sur la culture que nous l'aurions voulu, car eux-mêmes ont été limités par les contraintes de leur propre culture* » (p. 165). Ce sont de telles réflexions qui ont également amené un groupe de chercheurs en sciences sociales à consacrer, en 1988, un numéro complet dans la revue *Anthropologie et Sociétés* aux questions d'ethnocentrisme, pour révéler les multiples facettes de cette notion, mais aussi les nombreuses dérives qu'elle entraîne.

Et c'est toujours cette notion qu'on retrouve aujourd'hui au cœur des débats de nos sociétés confrontées à une autre notion tout aussi actuelle, celle de l'interculturalisme qui révèle les avantages mais aussi les nombreux pièges qui découlent de la cohabitation de groupes culturels différents.

Mon ambition n'est pas d'apporter une solution à cette situation problématique et complexe. Plus modestement, je veux tenter d'examiner, dans une perspective de développement, ce mécanisme qui pousse l'individu ou le groupe à s'accorder une place centrale par rapport aux autres, à valoriser ses réalisations et caractéristiques particulières au détriment de celles des autres et à évaluer les autres à travers des filtres, des schèmes élaborés par soi et pour soi (Cohen-Emerique, 1990). Il s'agira ensuite de voir comment l'individu arrive à sortir de cette forme de pensée pour évoluer vers une pensée plus décentrée de soi-même et plus ouverte aux autres.

1.2. L'ethnocentrisme: étape développementale

En psychologie du développement, un nombre important de travaux ont été réalisés de près ou de loin autour de la notion d'ethnocentrisme.

1.2.1. L'ethnocentrisme chez l'enfant

On doit à Piaget et Weil (1951) la première étude ayant indirectement mis en lumière des manifestations d'ethnocentrisme chez les enfants. Leur étude sur la notion d'étranger visait à examiner l'évolution des rapports de réciprocité et de relativité nécessaires à la compréhension de l'autre. Leurs résultats ont mis en évidence une progression en trois temps: dans un premier temps, l'enfant affiche un égocentrisme radical: l'étranger est perçu de façon négative ("il n'est pas comme nous") et conserve son statut d'étranger même dans son propre pays contrairement à l'enfant qui ne se voit lui-même jamais comme un étranger; dans un deuxième temps, malgré l'apparition d'un début de réciprocité et de relativité, témoignant d'une capacité croissante à considérer le point de vue de l'autre, l'enfant continue de privilégier son point de vue et sa propre situation; ce n'est qu'au troisième temps qu'il se montre enfin capable d'envisager la notion d'étranger en termes relatifs et réciproques: est étranger toute personne, y compris soi-même, qui se trouve dans un pays autre que le sien.

D'autres travaux, tels ceux de Jahoda (1962, 1963a, 1963b) sur l'élaboration de l'identité nationale et les conceptions extra-nationales des enfants, ceux de Aboud (1980; 1988; 2003), sur les sources de l'ethnocentrisme ou sur le développement des relations interethniques chez des enfants vivant en milieu multiculturel, ou encore les nombreux travaux recensés par Tropp & Prenovost (sous presse) concernant l'influence des contacts interethniques sur les attitudes interethniques des enfants, ont confirmé l'existence de cette étape d'égocentrisme ou d'attitude ethnocentrique chez l'enfant selon le type de relations étudiées; ils en ont même élargi la perspective de départ.

Les travaux d'Aboud (1980) par exemple, auprès de jeunes enfants en milieu pluriethnique, ont mis en évidence trois raisons principales à l'ethnocentrisme:

- l'expression d'une préférence pour l'endogroupe: plus on lui est favorable, moins on l'est à l'égard de l'exogroupe,
- une recherche d'affiliation basée sur les ressemblances: plus on se voit semblable, plus on est ami; l'ethnocentrisme serait la conséquence de la relation inverse: plus l'autre est perçu comme différent, moins il attire;
- une indifférenciation entre soi et les autres amenant l'enfant à tout rapporter à son propre univers.

D'un point de vue développemental, cette dernière raison inclut, à notre avis, les deux précédentes: incapable de se différencier des autres, l'enfant de 4-6 ans s'en tient à ce qu'il connaît et préfère; puis, à mesure qu'il grandit, il rencontre une diversité de situations auxquelles il cherche à s'adapter. Ce faisant, il prend progressivement conscience de la nature de ses relations avec les autres, de leurs points de vue souvent différents du sien, ce qui l'amène à se décentrer de son seul point de vue. Plusieurs études montrent que ce processus est favorisé par le degré de contact de l'individu avec d'autres groupes que le sien (Blake, Lambert, Sidoti et Wolfe, 1981; Dorais, 1990; Bellerose et Lavallée, 1998; Tropp & Prenovost, sous presse).

1.2.2. L'ethnocentrisme chez l'adulte

Connaissant cette progression chez l'enfant, comment expliquer la présence de propos égocentriques, ou ethnocentriques selon le cas, chez l'adulte? Parlant du développement, Piaget a montré comment les constructions réalisées à un stade de développement sont reconstruites lorsque l'individu passe à un stade supérieur d'abstraction et de complexité, ce qu'il appelle le *décalage vertical*. Bien que Piaget n'ait pas lui-même étudié le développement de l'adulte, cette observation a été reprise par Perry (1981) qui montre qu'en accédant à un niveau supérieur d'abstraction (qu'il appelle la métapensée, c'est-à-dire la capacité d'examiner la pensée, y compris la sienne propre), l'adulte va afficher une simili-régression qui est en fait la manifestation de cette reconstruction. Ainsi, dans son effort de comprendre la complexité des rapports qu'entretiennent les individus entre eux, comme par exemple lors de rencontres interculturelles, l'adulte va passer par les mêmes étapes que celles observées chez l'enfant, à l'aide des mêmes processus mais en appréhendant la réalité de façon plus large, plus complexe. Rien de surprenant alors de voir réapparaître l'ethnocentrisme chez lui. Mais ce stade chez l'adulte implique une saisie plus englobante de la réalité où s'entremêlent les différents rôles que l'individu y détient avec leurs avantages et leurs limites. Selon Camilleri et Vinsonneau (1996), dans l'ethnocentrisme "on rend autrui semblable à soi, on fait comme si autrui pouvait être expliqué, jugé dans les cadres de nos schèmes familiers" (p. 59). Il faut ajouter que, dans ces cadres, se logent aussi toutes les peurs, les incertitudes et les inquiétudes que ce même adulte n'a pas encore résolues et qu'il aura tendance à projeter sur autrui.

2. Le relativisme: antidote à l'ethnocentrisme

Comment sortir de l'ethnocentrisme? De nombreux auteurs voient dans le relativisme culturel un antidote à l'ethnocentrisme.

2.1. Le relativisme radical

Partant de la définition de la culture comme la création d'un savoir, d'activités, de conventions et de significations communes, partagées par un groupe donné à travers un jeu d'interactions et de communication, certains auteurs ont avancé l'idée que chaque culture se développait une pensée qui lui était propre et, de ce fait, était incommunicable aux autres (Shweder, 1990). Cette vision par trop radicale et insuffisamment différenciée a même conduit certains anthropologues à refuser, au nom de cette idéologie relativiste, toute forme d'intervention dans des cultures encore isolées dont ils voulaient conserver l'originalité à l'état pur. Or, cette démarche qui risque d'aboutir à faire de ces groupes des "musées vivants", va à l'encontre du mouvement planétaire actuel, qui met chaque jour en contact des membres de cultures différentes. Plus que de préserver certains groupes de ces contacts, la tâche du scientifique devrait plutôt, à notre avis, tendre à trouver des moyens adéquats pour que ces contacts soient le plus favorable possible et se fassent sans bouleversements irréparables.

2.2. Le relativisme modéré

Sans nier la spécificité des cultures, une des tendances actuelles est de reconnaître à l'humanité une unité psychique qui transcende toutes les différences (Greenfield, 1997). Il y a des processus psychologiques universels, ou "des lois comportementales invariantes" (Miller, 1997) qu'on ne peut ignorer. Même Shweder a révisé sa position dans ce sens en introduisant la notion de "une pensée, plusieurs mentalités" (LeVine & Shweder, 1995; cf. Shweder, 1995), où l'idée de pensée réfère à la capacité générale des humains d'apprendre (Tomasello, Kruger, & Ratner, 1993) et celle de plusieurs mentalités, au fait d'une diversité culturelle résultant de conditions écologiques et économiques différentes dans chaque culture (Greenfield, 1997). En fait, comme le souligne pertinemment cette auteure, tous les comportements sont à la fois relatifs au contexte et représentatifs de lois ou de principes universels; en d'autres termes, toute activité qui prend place dans un contexte culturel donné est en soi un principe universel fondamental.

2.3. Le relativisme développemental

Une autre vision du relativisme est proposée, entre autres, par Perry (1970). Elle émane d'une étude longitudinale menée auprès de jeunes universitaires durant les quatre années de leur formation. Bien qu'ayant été élaborée dans un contexte autre qu'interculturel, son application à ce domaine semble tout à fait appropriée sinon pour résoudre, du moins pour comprendre les processus impliqués dans la rencontre interculturelle. Pour en résumer l'essentiel, sont exposées les quatre grandes phases de ce modèle théorique, chacune accompagnée d'observations pertinentes à l'univers interculturel.

2.3.1. Première phase: *Le Dualisme*

Cette phase se caractérise par une vision dichotomique du monde et la croyance en l'existence de vérités. Il y a d'un côté, le Nous-Vrai-Bon et de l'autre, les Eux-Faux-Mauvais. Les réponses vraies nous sont transmises par ceux qui savent, qui font autorité; ceux qui n'y croient pas sont dans l'erreur. De même, tout acte qui n'est pas bon est forcément mauvais. Dans la pensée de la personne dualiste, toute discordance entre les détenteurs de vérité est suspecte: certains cherchent à leurrer les autres. Dans cette première phase donc, les individus se montrent en totale dépendance de l'autorité qu'ils suivent passivement, pour ne pas dire aveuglément, en croyant que la vérité existe et que c'est le rôle de l'autorité de la faire connaître. Ainsi, le point de vue des dualistes est en tout point à l'image de celui de la personne qui "sait". Aucune tentative d'analyse n'est observée, ce qui serait un premier pas vers la prochaine étape.

En langage interculturel, et en considérant l'ethnocentrisme comme l'expression de ce dualisme, on peut envisager que la personne ethnocentrique est celle qui perçoit les cultures en termes dichotomiques: Nous-Eux et qui ne croit qu'aux valeurs de son groupe d'appartenance, celui qui fixe les normes et dicte les conduites; tout ce qui ne s'y rapporte pas est ignoré ou jugé non valable. En termes interculturels, cette première phase, dans les propos des personnes dualistes, trouve son expression dans la formulation suivante : "En venant chez-nous, les immigrants doivent se conformer à nos valeurs; s'ils ne sont pas contents, ils n'ont qu'à repartir".

2.3.2. Deuxième phase: *Le Multiplicisme*

Cette phase est décrite comme celle qui introduit une brèche dans la certitude, dans la notion de vérité, offrant ainsi une possibilité d'ouverture à d'autres opinions que celle de l'autorité. Perry explique cette avancée par le fait que l'individu se trouve parfois devant des contradictions ou des ignorances dans les discours d'experts, ce qui l'amène, non pas à contester leur savoir, mais à se former sa propre

opinion sur les choses qu'il voit comme encore incertaines. Perry (1981) met ici en garde contre l'idée que cette nouvelle vision du « chacun a droit à son opinion », soit relativiste. Selon lui, « Unfortunately, the unconsidered statement, 'Anyone has a right to his own opinion', is popularly thought to be the heart of relativism, and its implication of moral license has given relativism a bad name » (p. 85). Bien que la pensée de l'individu multipliciste conserve encore des relents de dualisme, cette première ouverture à voir autrement marque un pas important vers la différenciation: « mon point de vue par rapport à celui de quelqu'un d'autre », et est aussi une première occasion pour l'individu de se montrer actif dans sa quête de vérité: « je formule ma propre opinion puisqu'aucune autre n'est encore valable ».

En situation interculturelle, cette phase est souvent résumée autour du slogan « Chacun pour soi » c'est-à-dire « Les immigrants peuvent faire ce qu'ils veulent, à condition de ne pas venir nous embêter ». On voit dans cet énoncé des résidus de la vision dichotomique « Nous-Eux » mais aussi l'apparition d'une certaine tolérance: « ils peuvent faire ce qu'ils veulent »; cependant cette tolérance n'est encore qu'unilatérale (« qu'ils ne nous embêtent pas!!! »), comme si seuls ceux de la majorité agissaient sans préjudice à l'égard des autres.

2.3.3. Troisième phase: *Le relativisme*

Cette phase rend compte d'une transformation profonde dans la façon de concevoir les choses. Conscient que l'incertitude est inévitable et que la pensée est relative, parce que le point de vue de chaque personne est une construction subjective au reflet de ce qu'elle connaît, l'individu ne remet plus l'autorité en question mais l'envisage autrement, comme un expert plus expérimenté avec qui on peut discuter de ses choix, de ses options, en vue de mieux saisir la réalité dans toute sa complexité. Le contexte devient aussi important à considérer puisqu'il permet de rendre compte des variations possibles dans la manière d'envisager la réalité. Par ces ajouts, la pensée devient aussi plus cohérente et intégrative et, par là, plus communicable. À ce point, l'individu prend réellement conscience du rôle actif qu'il joue dans sa quête de nouvelles connaissances et de l'esprit critique qu'il doit déployer pour y arriver.

En situation interculturelle, le passage au relativisme implique, pour l'individu, un nouveau regard sur sa culture et sur celle de l'Autre. Plus absorbé à comprendre les processus qu'à dégager les caractéristiques particulières de l'Autre, l'individu cherche à relier ce qu'il observe au contexte dans lequel il a été produit. C'est ainsi que tout comportement observé chez l'autre sera d'emblée situé dans un autre contexte ou, pour le moins, relativisé par rapport au sien propre. Sachant que ce sont les rapports entre les membres des groupes culturels qui déterminent les attitudes et les comportements des uns et des autres, c'est sur ces rapports que se portera toute son attention pour bien comprendre le sens et la portée de ce qu'il observe. Devant une situation de conflit interculturel, un relativiste s'exprimera ainsi: « Il est possible que chacun donne un sens différent à cette situation; aussi, avant d'entreprendre quoi que ce soit, il vaut mieux laisser chacun s'exprimer pour bien établir les raisons et la

profondeur du différend ». Ce propos illustre également la relation dialogique qui s'instaure à ce niveau.

2.3.4. *Quatrième phase: Le relativisme engagé*

Cette phase est le dernier niveau de l'échelle développementale de Perry (1970). Elle se caractérise par un passage à l'action, dans le sens d'une compromission à une cause ou à une fonction dans laquelle on se croit capable d'apporter des éléments de solution ou de création, de façon autonome et responsable. À ce niveau, les actions entreprises par l'individu visent à être constamment en adéquation avec son système de valeurs personnelles et sociales et sont ordonnées en conséquence. Ces mêmes actions sont soumises à l'auto-évaluation et l'auto-critique pour en assurer le bien-fondé. Tout cet engagement s'accomplit en sachant que les actions entreprises sont des alternatives parmi d'autres et que leur sélection dépend à la fois des contextes dans lesquels elles se déroulent et des valeurs qu'on veut mettre de l'avant.

En situation interculturelle, cette prise de position implique une démarche critique et soutenue de la part de la personne pour faire respecter les droits des uns et des autres. Ceci signifie qu'un dialogue doit être établi entre les parties en présence où chacun a droit de parole, dans la dignité et l'égalité, valeurs fondamentales et universelles, pour négocier ses revendications et aboutir à un consensus clairement exprimé, en vue d'atteindre des solutions satisfaisantes pour les uns et les autres. Mais pour que ceci se réalise avec succès, il faut que les partenaires du dialogue jouent le même jeu, c'est-à-dire mettent en avant des valeurs communes pour une bonne entente et se montrent suffisamment ouverts pour qu'une véritable communication ait lieu.

Pour illustrer cette dernière étape, je me permets de citer Todorov (1988):

« L'ethnologue qui consacre de longues années à l'observation et à la compréhension d'une culture étrangère ne fait pas, lorsqu'il publie chez lui une description de cette culture, un acte d'assimilation ethnocentrique; il participe bien plutôt à un dialogue entre ces deux cultures, celle qu'il étudie et la sienne propre; dialogue dont la condition d'existence est l'horizon de l'universalité (et il n'est pas d'autre voie féconde vers l'universalité que ce dialogue des cultures) » (p. 10).

3. L'éducation interculturelle et ses retombées...

De ce portrait développemental, brossé en quelques lignes, que peut-on retenir pour une éducation interculturelle efficace? L'éducation interculturelle est un champ de compétence qui a suscité beaucoup de questionnement (entre autres Ouellet, 1988; Ouellet et Pagé, 1989; Dasen et Perregaux, 2002; Mc Andrew, 2005). Elle a proposé une alternative au différentialisme ainsi qu'à l'universalisme globalisant et homogénéisant (Abdallah-Preteille, 1999, 2004) pour aboutir à de nouvelles pratiques, toutes plus originales les unes que les autres (Allemann-Ghionda et al. 1999; Ouellet, 1991).

Quelles en ont été les répercussions? Les enfants d'hier sont-ils devenus de meilleurs citoyens, capables d'ouverture à la différence et au relativisme, sans peur ni sentiment d'être menacés? Certains constats le laissent supposer. Je pense par exemple à cet engouement très marqué des jeunes Québécois, et ceux d'autres pays sans doute, pour des expériences en développement international, pour de longs séjours à l'étranger, diverses initiatives de rencontres interculturelles, un nombre plus important de couples mixtes, les échanges interuniversitaires, etc. etc.

Mais cela signifie-t-il que l'ethnocentrisme a quitté les lieux? Il semble que tout n'est pas résolu. À travers les divers échanges que j'ai eus avec certains jeunes à leur retour d'ailleurs, j'ai observé que plusieurs tiennent effectivement des discours qui se montrent plus ouverts aux autres, mais pas jusqu'à rayer de leurs croyances celle de la suprématie de leur culture qui, au-delà des idées qui y circulent, leur offre confort, bien-être et facilité. Même constat dans la population en général: malgré la présence d'autres cultures au Québec, tous les citoyens n'ont pas pris conscience que ceux qui viennent d'ailleurs ont peut-être moins à recevoir qu'à donner ou que leur venue est tout simplement un apport positif à la société d'accueil.

Mais c'est surtout dans les moments de crise ou de conflit que resurgissent les démons de l'ethnocentrisme, tels tous ces débats qui prévalent actuellement au Québec sur les "accommodements raisonnables" à concéder ou non aux divers groupes culturels en présence. Le manque de recul et de relativité qui accompagne certaines opinions laisse entrevoir qu'au-delà du discours, tout n'est pas réglé. Pour avoir étudié diverses manifestations développementales chez l'adulte, en m'inspirant du modèle de Perry, ce constat ne me paraît pas étonnant. Rares sont les adultes qui atteignent l'étape du relativisme, peu importe leur niveau d'éducation ou leur statut (Lavallée & Lévesque, 1988; Lavallée, Gourde et Rodier, 1990; Rodier et Lavallée, 1991): dans les diverses études menées, le pourcentage de relativistes accuse la même constance: seulement 20 à 25% y arrivent; les autres se retrouvent en grande majorité à l'étape multipliciste.

4. Obstacles à l'atteinte d'une pensée relativiste

Perry avait vu juste lorsqu'il parlait du difficile passage du *multiplicisme* au *relativisme* comme d'un "Pilgrim's Progress". En découvrant le rôle actif qu'il détient dans son développement, l'individu découvre en même temps toute la responsabilité qui lui incombe: « *si c'est par mon action que je structure mon univers, ceci implique que je sois responsable de ce que je fais et que j'en assume les conséquences* ». Rien de moins évident quand on voit, par exemple, avec quelle facilité on cherche à justifier ses erreurs par des causes extérieures à soi. Admettre ses erreurs en les envisageant comme des occasions de meilleure compréhension de soi, c'est un peu aussi chercher à les dépasser. Mais ceci implique plus. Conscient de ses limites et des obstacles à franchir pour les surmonter, l'individu devient plus apte à reconnaître la même réalité chez l'autre et à devenir, de ce fait, plus compréhensif, plus empathique dans ses rapports avec lui. Il semble que tous, pour des raisons bien diverses, n'arrivent pas à cette croisée des chemins.

Perry avait soulevé un autre problème lié à son modèle, celui de n'être pertinent que dans un univers pluraliste où chacun a le droit de parole. Ce qui était intéressant, selon lui, c'était de voir comment les étudiants réagissaient à l'intérieur d'un environnement social aussi diversifié. Certains étaient obnubilés par cet univers à cadres de référence multiples où tous ne partageaient pas la même opinion sur les choses; ceci les amenait à chercher des arguments leur permettant de maintenir intacte leur propre vision du monde; d'autres vivaient un véritable choc de se confronter avec d'autres points de vue que le leur, créant chez eux un état d'instabilité qui les poussait à rechercher activement des manières de dépasser les contradictions; d'autres enfin vivaient ces différentes perspectives comme une véritable libération, découvrant avec plaisir la relativité des choses.

Plus intéressante encore était la découverte que ces diverses modalités de concevoir la réalité et l'importance qu'on y accordait se modifiait avec le temps, l'individu devenant de plus en plus conscient que, dans un univers diversifié, il n'est pas surprenant de voir apparaître une multiplicité de perspectives, chacune porteuse d'un sens particulier au reflet de ceux qui y adhèrent. Dans un tel contexte, comment défendre sa position ? Comment savoir où se loge la vérité ? Qui la détient ? Qui la représente ?

Dans les sociétés de plus en plus pluralistes qui peuplent actuellement le monde, aux différents groupes ethniques qui cohabitent ensemble, viennent s'ajouter divers courants idéologiques qui teintent, chacun à leur façon, les politiques en place, selon les options prises pour gérer la diversité culturelle. Ceci ne facilite pas toujours la coexistence. Au Canada, par exemple, à l'échelle fédérale, on a adopté une loi qui promeut le *multiculturalisme* comme politique nationale de reconnaissance du pluralisme. Il est stipulé que tous peuvent maintenir leur culture et langue d'origine à l'aide des fonds publics et tous ont les mêmes droits dans toutes les sphères de la vie. La limite d'une telle orientation est son manque de projet global pour permettre l'intégration; aucune aspiration nationale commune n'est encouragée; on applique plutôt une politique du chacun pour soi. Le Québec se distancie de cette politique qu'il voit comme une atteinte au principe des « deux peuples fondateurs » du Canada et comme une tentative de reléguer les Québécois au rang de simple minorité culturelle, avec tous les risques que cela comporte pour leur identité francophone. Dans sa volonté d'encourager l'intégration, il vise une orientation *interculturaliste*. Pour ce faire, il fonde sa politique sur des principes civiques communs, en insistant sur la nécessité de communiquer à travers une même langue, le français. Cependant, cette politique rencontre plus ou moins de succès. Se sentant menacé dans son identité, le peuple québécois semble se montrer moins disposé et moins tolérant que les autres Canadiens à l'égard des immigrants. Mais le lancement récent d'une commission publique, à l'échelle provinciale, invitant tous les citoyens à venir discuter des accommodements raisonnables indique une volonté certaine de trouver des solutions à la cohabitation, dans le respect des uns et des autres.

Conclusion

Les voies favorables au dialogue et au respect des uns et des autres sont, comme nous l'avons vu, parsemées d'embûches qui se manifestent tout autant au niveau des individus et des groupes que de celui des institutions. Comment, dans un contexte de chacun pour soi, arriver à une compréhension de l'autre ? D'un autre côté, comment respecter les valeurs des autres dans un contexte de fragilité pour les siennes propres? C'est tout le paradoxe des rapports interculturels, c'est aussi tous les ingrédients nécessaires pour créer des tensions, des incompréhensions qui poussent certains à durcir leur position et à se replier sur eux-mêmes pendant que d'autres cherchent activement des pistes de réconciliation.

C'est dans cette perspective que j'ai voulu présenter, sans trop d'ethnocentrisme, les étapes que traverse l'individu dans sa quête de connaissance d'un univers devenu pluraliste, où se confrontent des individus de diverses sociétés plus ou moins uniformisantes et homogénéisantes, et où chacun doit trouver lui-même, parmi une multitude de cadres de référence, ceux qu'il considère les plus propices à son épanouissement et à l'harmonie des relations avec les autres, au risque d'en choquer quelques uns. Pour certains, c'est par déconstruction et reconstruction qu'ils tenteront d'élaborer un système de valeurs mûrement réfléchi et en adéquation avec leur condition qui leur servira de guide pour mener leurs actions individuelles et sociales; d'autres choisiront de pousser moins loin leur réflexion, en s'adaptant plus localement à certaines valeurs dominantes; enfin d'autres chercheront plutôt à maintenir des valeurs qu'ils jugent justes et sans faille, sans même les remettre en question.

Bien sûr, le développement d'une personne ne se fait pas d'une manière aussi découpée et organisée que les présentent les modèles. En réalité, une personne peut être relativiste dans un contexte et se montrer dualiste dans un autre; tout dépend des enjeux auxquels elle fait face. Il est utopique de croire que tous deviendront définitivement relativistes et s'engageront pour une société meilleure. L'idée d'introduire la notion de relativisme dans une perspective développementale était plutôt d'ouvrir une voie de réflexion, car envisager le processus de rencontre interculturelle dans une telle perspective reflète une vision optimiste à l'égard des rapports qui unissent les groupes culturels entre eux, pour le meilleur et pour le pire.

Bibliographie

[Abdallah-Preteille, M. \(1999\). *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF.](#)

[Abdallah-Preteille, M. \(2004\). *L'éducation interculturelle*. Que sais-je? Paris: PUF.](#)

Aboud, F.E. (1980). A test of ethnocentrism with young children. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 12(3), 195-209.

- About, F.E. (1988). *Children and Prejudice*. New-York: Blackwell.
- About, F.E. & Fenwick, V. (1999). Exploring and evaluating school-based intervention to reduce prejudice. *Journal of Social Issues*, 55, 767-785.
- About, F.E. (2003). The formation of ingroup favoritism and outgroup prejudice in young children: Are the distinct attitudes? *Developmental Psychology*, 39, 48-60.
- About, F.E., Mendelson, M.J. & Purdy, K.T. (2003). Cross-race peer relations and friendship quality. *International Journal of Behavioral Development*, 27(2), 165-173.
- Allemann-Ghionda, C., de Goumoëns & Perregaux, C. (1999). *Pluralité linguistique et culturelle dans la formation des enseignants*. Fribourg : Editions Universitaires de Fribourg.
- Bellerose, G. et Lavallée, M. (1999). Le développement de la notion d'étranger chez l'enfant.(pps. 133-148). In M.A. Hily & M.L. Lefebvre (Éds.). *Identité et altérité: Espaces interculturels communs / Spécificités des pratiques*. Paris: L'Harmattan.
- Blake, L., Lambert, W. E., Sidoti, N. & Wolfe, D. (1981). [Students' views of intergroup tensions in Quebec: The effects of language immersion experience](#). *Canadian Journal of Behavioural Science Revue canadienne des Sciences du comportement*, 13(2), 144-160.
- Camilleri, C. & Vinsonneau, G. (1996). *Psychologie et Culture: Concepts et Méthodes*. Paris: Colin.
- Dasen, P. & Perregaux, C. (Eds). (2002). *Pourquoi des approches interculturelles en éducation ?* Bruxelles : De Boeck.
- Dorais, L.J. (1990). L'étranger aux yeux du francophone de Québec. *Recherches sociographiques*, 31(1), 11-23.
- Hall, E. T. (1979). *Au-delà de la culture*, Paris: Le Seuil.
- Institut d'études du développement (1975). *Le Savoir et le Faire, relations culturelles et développement*, Paris, PUF.
- Jahoda, G. (1962). Development of scottish children's ideas and attitudes about other countries. *Journal of Social Psychology*, 58, 91-108.
- Jahoda, G. (1963a). The development of children's ideas about country and nationality. Part I: The conceptual framework. *British Journal of Educational Psychology*, 34(1), 47-60.
- Jahoda, G. (1963b). The development of children's ideas about country and nationality. Part II: National symbols and themes. *British Journal of Educational Psychology*, 34(2), 143-153.
- Lavallée, M., Gourde, A. et Rodier, C. (1990). The Impact of Lived Experience on Cognitvoethical Development of Today's Women. *International Journal of Behavioral Development*, 13(4), 407-430.
- Legault, G. et Bourque, R. (1999). La diversité des visions du monde à travers les valeurs et les croyances. In Legault, G. *L'intervention interculturelle*. Montréal: Gaëtan Morin.
- Mc Andrew, M. (2005). Éducation et construction des rapports linguistiques: le cas des francophones et des anglophones au Québec. In A. Housen, L. Mettwie, M. Pierrard, L.

- Van Mensel et E. Witte (dir.), *Language, Attitudes and Education in Multilingual Cities*, Bruxelles : Royal Academy of Belgium for Science and the Arts.
- Ouellet, F. (1991). L'éducation interculturelle. Essai sur le contenu de la formation des maîtres. Paris: L'Harmattan.
- Ouellet, F. (1988). *Pluralisme et école. Jalons pour une approche critique de la formation interculturelle des éducateurs*, Québec: Institut québécois de la recherche sur la culture.
- Ouellet, F. et Pagé, M. (1991). *Pluriethnicité, éducation et société. Construire un espace commun*. Québec: Institut québécois de la recherche sur la culture.
- Perry, W.G. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the College Years: A scheme*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Perry, W.J. (1981). Cognitive and Ethical Growth: The Making of Meaning. (pps. 76-116). In A.W. Chickering et al. (eds). *The Modern American College*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Piaget, J. et Weil, M. (1951). Le développement chez l'enfant, de l'idée de patrie et des relations avec l'étranger. *Bulletin international des sciences sociales*, 3(3), 605-650.
- Rodier, C. et Lavallée, M. (1990). Exploration de la dynamique de construction identitaire chez l'adulte. *Cahiers internationaux de psychologie sociale*, 7-8, 97-117.
- Sumner, G.W. (1906). *A Study of Sociological Importance of Usages, manners, Customs, Mores and Morals*. New York: Ginn & Cie.
- Todorov, T. (1988). Le projet universaliste. *Anthropologie et Sociétés*, 12(1), 5-11.
- Tropp, L. et Prenovost, M. (in press) "The Role of Intergroup Contact in Predicting Children's Inter-Ethnic Attitudes: Evidence from Meta-Analytic and Field Studies," in S. Levy et M. Killen (Eds.) *Intergroup Relations: An Integrative Developmental and Social Psychological Perspective*, Oxford: Oxford Univ. Press.